

# 他者の成功・失敗経験の省察を通じた自発的学習の心理的メカニズム： 大学生を対象とした探索的検討

長谷川 尚 子（文教大学人間科学部）

三 沢 良（岡山大学学術研究院教育学域）

Psychological mechanisms of spontaneous learning through reflection on others'  
success and failure experiences:

An exploratory study with Japanese university students

HASEGAWA NAOKO, MISAWA RYO

(Faculty of Human Sciences, Bunkyo University)

(Faculty of Education, Okayama University)

## 要 旨

本研究では、大学生を対象に他者経験の省察を通じて自発的学習が生じる心理的メカニズムを検討した。他者経験の省察過程を因子分析で確認し、学習者の心理的欲求や他者経験の省察が自発的学習行動を促す影響過程を共分散構造分析で検討した。その結果、他者経験の省察を通じて自発的学習が生じる点、また他者経験からの学びの基盤として他者への興味が望まれるものの、自身の行為を振り返り、調整する方略も必要な点が示唆された。

## 1. 問題

大学生における学習は高校までのそれとは異なり、学習に対する自発性が大きく求められる。学科や専攻で学習すべき課題はある程度、設定されるが、選択科目に関しては自身の学習ニーズを都度、判断し、履修科目を自身で決定する必要がある。また大学の授業においても、提示された学習題材だけでなく、広く社会や日常生活で得られる情報の中から自身の学習に必要な題材を発見したり、学習した内容を社会生活上の問題解決に活用するための応用的な考察が望まれる。このような学習は、教授された内容の受動的な習得だけでは実現が難しく、学習者が自身の将来像をイメージし、自己決定的に学習を進めていく自発性が必要となる。

一方、自発的に学習を進める大学生にとって、選択の幅の広さは、時に学生自身を戸惑わせる。例えば履修科目の決定や、ボランテ

ィア等の課外活動への参画判断などは、自身にとって最適な学習となるかどうかの判断を学習者（個々の学生）に強いることとなる。

このような場合の有効な対処の一つとして、他者の経験、すなわち間接経験の参照がある。観察学習理論（Bandura, 1971 原野・福島共訳 2020）にみられるとおり、我々は間接経験を自身の行動選択の判断材料として多用している。特に自身で直接経験することが難しい場合には、間接経験は有用な参照情報となる。大学生の例でいえば、履修検討中の科目を既に履修した学生や、ボランティアへの参加経験のある学生などの経験談を探索し、自身の学習ニーズや能力に照らし合わせて参照すれば、自身にとって最適な学習方法の判断に活用できる。

しかし間接経験を参照し、自身の行動に反映して望ましい結果を得るのは容易ではない。参照した他者の学習能力と自身のそれに大き

な差があったり、他者の置かれた環境条件と自身を取り巻くそれが異なっていれば、他者の成功を自身も経験できるとは限らない。他者の経験がどのような条件下で実施されたか、また他者の課題遂行能力と自身のそれに差はないのかといった点にも着目して参照しなければ、自身にとって相応しくない決定につながる可能性もある。つまり間接経験を単に情報として参照するだけでなく、当該経験の生じた様子を詳細に分析し、他者と同様の行動を自身が実行できる可能性を精査するといった、間接経験の省察が求められる。

そこで本研究では、間接経験の省察を通じて自発的学習が生じる心理的メカニズムについて、大学生を対象に探索的な検討を行う。具体的には、学習資源を自ら積極的に探索し、知識の深化に努める学習行動に対し、学習者自身の心理的欲求や間接経験の省察がどのように影響を及ぼすのかを検討する。また、間接経験の省察に関与すると考えられる自己調整学習方略についても検討し、学習の支援方略の議論に資する知見の導出を試みる。

以下では、(1) 大学生における自発的学習、(2) 間接経験の省察、(3) 自己調整学習方略について、それぞれ既存の知見を概観する。

### (1) 大学生における自発的学習

自発的学習とは、学ぶことへの自発性が認められる欲求や学習動機によって発現する学習行動である(櫻井・大内・及川, 2009)。この欲求として櫻井他(2009)は知的好奇心およびコンピテンス(有能さ)への欲求を取り上げ、これらが学習動機として現実場面で具現化された場合の行動を自発的学習行動とし、欲求と自発的学習行動との関連性を示した。

コンピテンスへの欲求とは「もっと有能になりたい、もっと賢くなりたい」といった気持ちであり、学校環境下の青年期の個人が持つ欲求の1つとされている(大久保・加藤, 2005)。加えて大学生の場合は冒頭で述べた

ように、自己決定的に学習を進める自発性が求められる。自己決定理論(Ryan & Deci, 2000, 2017)によると、コンピテンスへの欲求に加え、自律性への欲求および関係性への欲求が充足された際に内発的動機が促進され、人は最も意欲的に行動する(石橋, 2023)。自律性への欲求とは自身の行動を自らの意思で決定したいという欲求、関係性への欲求とは他者と良好な関係を形成し、重要な他者から配慮され、その他者に貢献したいという欲求である(西村, 2019)。

教育場面を対象とした研究では、これらの欲求の充足の程度というよりも、欲求の多寡と学習行動や学校適応との関係性が議論されている(櫻井他, 2009; 大久保・加藤, 2005など)。本研究も大学生を対象とするため、欲求自体の多寡と自発的学習との関連性を検討する。

大学生が取り組む自発的学習としては、深い思考、独立達成、積極探究の3種の行動が見出されている(櫻井他, 2009)。深い思考とは、学んだことを身の回りの出来事と関連付けて考えたり、自分や周囲の人に当てはめて考える思考である。独立達成とは、他者の援助を求めずとも自分自身で問題解決を図る行動を指す。積極探究とは、目標達成のために努力したり、わからないことを徹底的に調べたりする行動である。櫻井他(2009)によれば、上述の2つの欲求のうち、知的好奇心は自発的学習の3種の行動すべてを促進し、またコンピテンスへの欲求は深い思考を促す効果を持つことが示されている。

ただし、成人学習論の観点に立つと、櫻井他(2009)の独立達成が表すような、学習プロセスすべてを独力で進めることが、必ずしも成人の自発的学習に必要とはいえない(Knowles, 1975)。学業達成のために他者に助言を求めたり、質問をするということ、すなわち学業的な援助要請も、主要な学習方略の1つである(Newman, 1994)。よって、学

習者が主体的に学習プロセスへ関与しているなら、他者からの支援や人的・物的資源を活用することは、むしろ自発的学習への積極的な取組みととらえることができる。また一般に、大学生は成人への過渡期から成人前期 (Levinson, 1978 南 訳 1992) に位置づけられるため、独立達成の意味を明確に解釈することは困難な可能性もある。本研究では、学習者が他者経験を学習資源として活用する自発的学習に焦点を当てるため、独立達成を除外して検討することが妥当と判断した。

## (2) 間接経験の省察

他者の経験である間接経験を省察し、自身の行動決定や行動改善につなげる営みは、自身の直接経験からの学習に比して困難を伴う。直接経験を題材とした学習においても、経験の省察は重要であるが (Kolb, 1984 ; Ellis & Davidi, 2005)、その経験には何らかの感情が伴う場合が多い。特に失敗経験の場合には、自身のパフォーマンス向上のために学習するモチベーションが高まり、学習が活性化される (Ellis, Mendel, & Nir, 2006)。しかし他者の経験を題材とした場合には、学習者自身は何らの情動経験も経ていないため、間接経験を他人事ととらえやすく (今泉・武田・楠神, 2014)、学習へのモチベーションが喚起されにくい。

間接経験として医療現場における倫理上の

失敗事例を取り上げ、その学習過程を詳細に分析した喜多・谷津・新田・神谷・平沢 (2007) では、経験を省察する初期の段階において、学習者が、他者の失敗経験を学習者自身の経験と重ね合わせる点が指摘されている。ここで失敗事例と類似した自身の過去経験の想起によって、類似の情動が喚起されていた。これに加え、失敗経験者と自身の間に共通性を認識することが、自身の行動も失敗を生み出しうる点を認知させ、行動変容へのモチベーションが喚起された可能性がある。つまり、他者の経験と自身の経験の重ね合わせが、間接経験からの学習の起点となると考えられる。

長谷川・三沢・山口 (2020) は喜多他 (2007) の知見に基づき、他者の失敗経験からの省察過程としてFig.1の5段階を仮定し、省察で使用される認知方略に関する仮説モデルの実証を試みた。若年就業者を対象に検討を行った結果、省察対象となる失敗経験と自身の経験の共通性の認識に始まり、失敗経験と理想的な行動との差異性の認識、続いて多角的な視点に基づく経験の検討、といった順序で認知方略が使用されると、職務上有用な行動につながる可能性が示された。これは、複数の認知方略を順序立てて使用するという体系的な省察を行えば、間接経験を題材としても効果的な学習につながる点を示唆している。

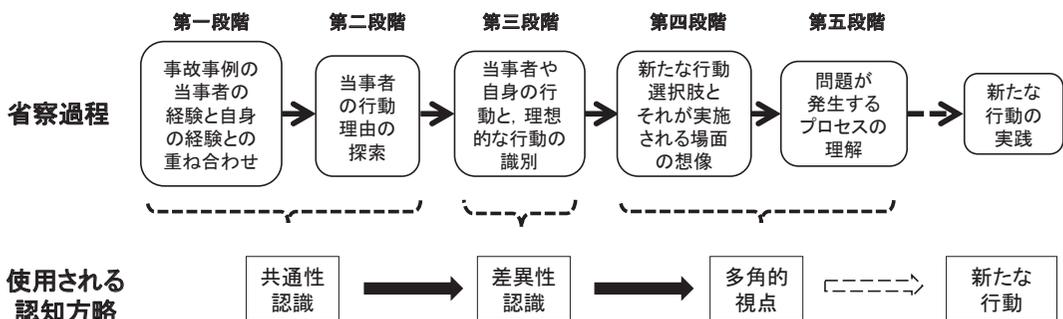


Fig.1 失敗の仮説経験の省察過程とその過程で使用される認知方略に関する仮説モデル

ところで間接経験から学ぶ場合、題材となる経験が成功経験か失敗経験かによって、学習のメカニズムは異なると考えられる。観察学習理論 (Bandura, 1971 原野・福島共訳 2020) によると、成功経験を観察する場合は、学習者はモデルの行動をモデリングすれば良い。しかし失敗経験の場合、モデルが示した行動をとってはいけないことは学習できるが、学習者が取るべき行動は示範されず、学習者自身が想像する必要がある。よって他者の失敗経験からの学習の方が成功経験からの学習よりも、学習に要する認知的負荷が高いはずであり、誰もが学習へのモチベーションを持てるとは限らない。また、他者の成功経験に遭遇した場合には、学習すればモデルと同様の成功経験を獲得できるという結果予期が高まるため、失敗経験からの学習に比して学習へのモチベーションが生じやすいと考えられる。よって、他者経験からの学習の場合には、成功の間接経験を学習資源とした方が自発的学習につながりやすいと予想される。また省察で用いられる認知方略や学習方略も、題材が成功経験か失敗経験かによって異なる可能性がある。

### (3) 自己調整学習方略

自己調整的な学習、すなわち自己調整学習とは「予見」「遂行コントロール」「自己省察」の3段階で構成される循環的なプロセスであり (Zimmerman, 1989)、学習者は自身の学習過程の中でメタ認知的に、動機的に、行動的に自己調整を行う (Zimmerman, 1986)。藤田 (2010) は大学生が用いる自己調整学習の方略として、動機づけ側面の強い「努力調整方略」、目標設定など予見的側面の強い「プランニング方略」、自分自身の客観的な把握などを表す「モニタリング方略」、実際の学習活動を行う際に用いる「メタ認知的方略<sup>1)</sup>」の4因子を見出している。

自己調整学習方略は、経験の省察時に活用

される可能性がある。長谷川他 (2020) や喜多他 (2007) の知見によると、失敗の間接経験から学習する際には、まず当事者の視点に沿って当事者の失敗経験を振り返り、かつ自身の行動を客観的に観察して新たな行動への洞察を得ることが必要になる。このように視点を転換しながら省察を進めていくには、省察段階に応じた思考の調整が求められる。また、洞察を踏まえて新たな行動を実践する際には、自身が置かれた環境下で当該行動を実践できるように行動を調整する必要もある。

上記の4つの学習方略のうち、間接経験からの学習との関連が予想されるのはモニタリング方略およびメタ認知的方略である。モニタリング方略は自身の思考や行動を客観的に把握する方略であるため、省察過程で自身の行動を振り返る際や行動実践の過程で用いられるだろう。メタ認知的方略は効率的な学習活動の実践に関連する方略であるため、省察過程全体を通じて、視点の転換や行動実践の過程で多く用いられると考えられる。

### (4) 目的

上述の議論を整理すると、大学生における自発的学習の心理的メカニズムを把握するには、他者の成功経験と失敗経験をそれぞれ題材とした場合の省察過程を検討する必要がある。また自発的学習行動には個人の心理的欲求 (コンピテンスへの欲求など) が、間接経験の省察過程には自己調整学習方略 (モニタリング方略およびメタ認知的方略) がそれぞれ関与していると予想されるため、これらの関係性の解明も求められる。本研究では Fig.2に模式化した要因間の関係を、以下の3つの分析によって検討する。

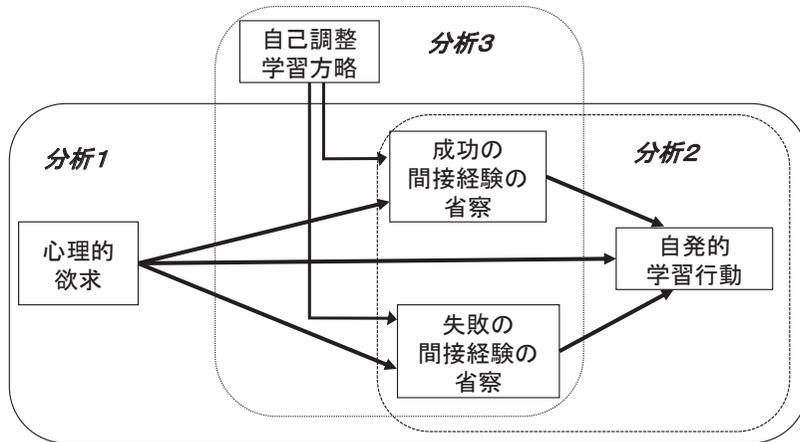


Fig.2 間接経験の省察を通じた自発的学習の心的過程に関する仮説モデル

分析1では、学習者個人の欲求および間接経験の省察が、自発的学習に影響するプロセスを検討する。ここでは心理的欲求を自発的学習の規定因とする櫻井他（2009）のモデルに対し、媒介変数として他者の成功／失敗経験の省察を加えた検討を行う。櫻井他（2009）は心理的欲求として知的好奇心とコンピテンスへの欲求を取り上げたが、本研究では、より基本的かつ幅広い欲求との関連性を確認するため、Fig.3に示すとおり、自己決定理論（Ryan & Deci, 2000, 2017）における3つの心理的欲求（自律性への欲求、コンピテンスへの欲求、関係性への欲求）との関連性を検討する。自発的学習は自身で積極的に学習を進める行動であるため、自らの意思で学習を進

める点で自律性への欲求との関連が予想される。コンピテンスへの欲求は、櫻井他（2009）にて自発的学習行動のうちの深い思考との関連が示されている。関係性への欲求は、他者の経験である間接経験を学習資源とする学習において、他者および他者の経験への興味・関心を喚起する要因としての関連性が予想される。なお上記（1）で述べたとおり、自発的学習行動については、櫻井他（2009）の独立達成を除外し、深い思考および積極探究を取り上げて検討する。また大学という教育場面を想定した研究であるため、欲求充足の程度ではなく、欲求自体の多寡と自発的学習との関連性を検討する。

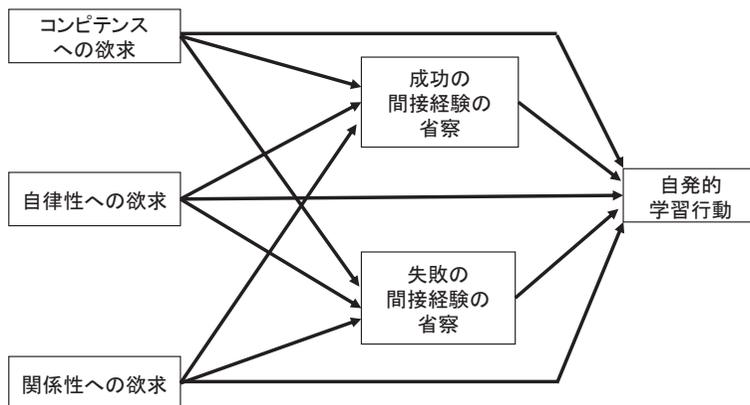


Fig.3 共分散構造分析で用いる仮説モデル

分析2では、自発的学習に寄与する間接経験の省察過程<sup>2)</sup>を把握する。ここでは喜多他(2007)の知見を踏まえ、Fig.1に示す5段階の省察過程を仮定した質問項目を作成し、段階ごとに自発的学習への寄与を検討する。具体的には、成功/失敗の間接経験に対するそれぞれの省察過程のうち、自発的学習行動の促進効果の高い段階を明らかにする。寄与の高い段階が把握できれば、自発的学習を促進する効果的な省察支援が可能となる。

分析3では、間接経験の省察に関与する学習方略を把握する。関与の大きい学習方略が明らかになれば、間接経験からの省察を効果的に進めるための学習方略の獲得を支援できる。本研究では間接経験を踏まえて自身の行動を改善する際の学習方略として、自己調整学習方略(藤田, 2010)のうち、モニタリング方略およびメタ認知的方略との関係性を検討する。

## 2. 方法

### (1) 調査対象者および調査手続き

首都圏および中国地方の大学生288名を対象として2019年7月に実施した(平均年齢19.9歳;SD1.32)。大学の講義時間の一部を利用して、調査票を配布し、記入・回答を依頼した。調査実施に際して、研究目的、回答の匿名性の保護、倫理的な配慮等は調査票の表紙に明記した上で調査への協力を求めた。調査票への回答記入と提出をもって協力への「同意」とする旨を伝え、インフォームド・コンセントを得た上で調査を実施した。回答終了後は原則、その場で調査票を一斉回収した。

### (2) 調査内容

#### ①他者の成功/失敗経験の省察過程

省察過程に関する仮説モデル(Fig.1)の各段階に該当する行動について、成功経験および失敗経験別にそれぞれ17の質問項目を作成した。成功経験と失敗経験に関する質問項

目は同様の内容とし、省察する対象経験のみを変えた。

例えば①第一段階である「当事者の経験と自身の経験の重ね合わせ」に関する質問項目は、「他人の成功を見聞きすると、今後、同じような成功を自分も達成できるかもしれないと考える」および「他人の失敗を見聞きすると、今後、同じような失敗を自分も起こすかもしれないと考える」といったように、対比的な質問項目とした。以下、同様に、第二段階「当事者の行動理由の省察」に関しては「他人の成功/失敗を見聞きしたとき、その人がどのようにして成功/失敗したのかを知りたいと思う」、第三段階「当事者や自身の行動における良好点・問題点の識別」に関しては「他人の成功/失敗を見聞きしたとき、その人の行動と自分の日頃の行動を比べてみる」、第四段階「新たな行動選択肢とそれが実施される場面の想像」に関しては「他人の成功/失敗を見聞きすると、自分もその人と同じ行動を取ったらどうなるだろうかと想像する/その人が別の行動を取っていたらどうなっただろうかと考える」、第五段階「成功/失敗の発生プロセスの理解」に関しては「他人の成功/失敗から、『こういう時に成功/失敗しやすい』という傾向をつかむことができる」といった質問項目を作成した。調査では、成功経験の省察に関する17項目をすべて尋ねた後に、失敗経験の省察に関する17項目を尋ねた。回答はいずれも「全くあてはまらない(1点)」から「非常によくあてはまる(5点)」の5件法で尋ねた。

#### ②心理的欲求

大久保・加藤(2005)によって中学生から大学生を対象に開発された心理的欲求尺度を使用した。本尺度は、自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)における3つの心理的欲求(自律性への欲求、コンピテンスへの欲求、関係性への欲求)の強さを測定する尺度として開発された。20問から構成され、回答は

「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」の5件法で尋ねた。

### ③自発的学習行動

櫻井他（2009）によって大学生用に開発された「自ら学ぶ意欲」測定尺度のうち、学習行動レベルに関する質問項目を使用した。このうち、深い思考に関する6項目（例：「学んだことを身の回りの出来事と関連付けて考える」「得られた知識が正しいかどうか、いろいろなケースに当てはめる」）および積極探究に関する6項目（例：「就職や進学に向けて、自ら計画を立て、勉強に励んでいる」「自分の知識やスキルを向上させてくれるものに挑戦している」）を使用した。回答は「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」の5件法で尋ねた。

### ④自己調整学習方略

藤田（2010）によって大学生を対象に開発された自己調整学習方略尺度を使用した。本研究ではこのうち、モニタリング方略に関する5項目（例：「勉強のやり方が、自分に合っているかどうかを考えながら勉強する」）およびメタ認知的方略に関する5項目（例：「よく分かっている所とそうでないところを探しながら勉強する」）を使用した。回答は「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」の5件法で尋ねた。

### ⑤フェイスシート

性別、年齢、学年を尋ねた。

## (3) 分析方法

### ①他者の成功／失敗経験に対する省察過程の検討

成功経験と失敗経験それぞれの質問項目への回答について因子分析を行い、抽出された因子から省察過程を検討した。

### ②分析1：心理的欲求および間接経験の省察が自発的学習行動に及ぼす影響の検討

Fig.1の仮説モデルに基づき、共分散構造分析を行った。

### ③分析2：自発的学習行動を促進する間接経験の省察過程の検討

自発的学習行動の促進に寄与する省察過程を検討するため、成功／失敗の間接経験に対する各省察過程を説明変数、自発的学習行動を目的変数とした重回帰分析を行った。

### ④分析3：自己調整学習方略と間接経験の省察過程との関連性の検討

自己調整学習方略のうちのモニタリング方略およびメタ認知的方略、ならびに成功／失敗の間接経験に対する各省察過程との相関分析を行った<sup>3)</sup>。

## 3. 結果

### (1) 尺度構成

以降の分析には、SPSS（PASW Statistics 18およびAmos 25）を使用した。まず使用した質問項目について、因子構造と尺度としての内的整合性を検討した。間接経験の省察過程に関する各17項目について因子分析（最小二乗法、プロマックス回転）を行ったところ、いずれも逆転項目のみの因子が抽出されたため、逆転項目を削除したうえで再度因子分析を行った。解釈可能性からそれぞれ4因子解を妥当と判断し、因子負荷量.35を基準に、これより低い値を示した各1項目を削除して再度、因子分析を行った結果をTable 1およびTable 2に示す。

Table 1 成功の間接経験の省察に関する因子分析結果

	因子				
	1	2	3	4	
<b>第1因子：自身の問題点の識別 (<math>\alpha = .825</math>)</b>					
他人の成功を見聞きしたとき、その人の行動と自分の日頃の行動を比べてみる	.932	-.064	-.075	-.025	
他人の成功を見聞きしたとき、もし自分がその人の立場だったら同じ行動が取れるか考える	.685	.194	-.042	-.107	
他人の成功を見聞きすると、自分の日頃の行動を振り返って反省する	.671	-.023	-.046	.110	
他人の成功を見聞きすると、自分もその人と同じ行動を取ったらどうなるだろうかと想像する	.589	.023	.117	-.033	
他人の成功を見聞きしたとき、自分が成功するためにはどのような行動を取るべきかを考える	.494	.033	.038	.206	
<b>第2因子：当事者の成功理由の考察 (<math>\alpha = .707</math>)</b>					
他人の成功について、「なぜそんなことができたのか」が理解できない行動であっても、その人なりの理由があるのだと思う	-.080	.701	.045	-.071	
他人の成功を見聞きすると、何が優れていたのかを考える	.194	.577	-.062	.062	
他人の成功を見聞きしたとき、その人がどのようにして成功したのかを知りたいと思う	.195	.556	.156	-.061	
<b>第3因子：成功経験との重ね合わせ (<math>\alpha = .698</math>)</b>					
他人の成功を見聞きすると、過去に自分が経験した同じような成功を思い出す	-.034	.066	.747	-.083	
他人の成功を見聞きして、自分の経験と共通している点に気づくことがある	-.158	.146	.606	.128	
他人の成功を見聞きすると、今後、同じような成功を自分も達成できるかもしれないと考える	.257	-.176	.521	.116	
<b>第4因子：成功プロセスの理解 (<math>\alpha = .724</math>)</b>					
他人の成功を踏まえて、成功の妨げとなる問題を解決する方法を考えてみる	-.005	.017	.045	.748	
成功につながる背景や状況を理解しようとする	-.068	.335	-.109	.636	
他人の成功から、「こういう時に成功しやすい」という傾向をつかむことができる	.084	-.199	.103	.581	
因子間相関	1	—	.538	.465	
	2	.538	—	.326	
	3	.465	.326	—	
	4	.601	.559	.561	—

Table 2 失敗の間接経験の省察に関する因子分析結果

	因子			
	1	2	3	4
<b>第1因子：失敗プロセスの理解 (<math>\alpha = .807</math>)</b>				
他人の失敗を踏まえて、失敗を未然に防ぐ方法を考えてみる	.859	-.097	.047	-.011
失敗につながる背景や状況を理解しようとする	.839	.000	.016	-.081
他人の失敗から、「こういう時に失敗しやすい」という傾向をつかむことができる	.744	.024	-.187	.040
他人の失敗を見聞きしたとき、もし自分がその人の立場だったら別の行動が取れたか考える	.452	-.090	.126	.335
<b>第2因子：自身と当事者における問題点の識別 (<math>\alpha = .809</math>)</b>				
他人の失敗を見聞きしたとき、その人の行動と自分の日頃の行動を比べてみる	.045	.897	-.194	.058
他人の失敗を見聞きすると、自分の日頃の行動を振り返って反省する	-.161	.809	.066	.035
他人の失敗の理由を考えると、その人の立場に立って想像をめぐらせる	.297	.387	.177	-.147
他人の失敗を見聞きすると、何が問題だったのかを考える	.146	.368	.315	.021
<b>第3因子：失敗経験との重ね合わせ (<math>\alpha = .694</math>)</b>				
他人の失敗を見聞きすると、過去に自分が経験した同じような失敗を思い出す	-.094	-.192	.800	.048
他人の失敗を見聞きすると、今後、同じような失敗を自分も起こすかもしれないと考える	-.097	.191	.531	.032
他人の失敗を見聞きしたとき、その人がどのようにして失敗したのかを知りたいと思う	.052	.307	.441	-.084
他人の失敗を見聞きして、自分の経験と共通している点に気づくことがある	.215	.007	.435	.053
<b>第4因子：当事者の行動選択肢の想像 (<math>\alpha = .751</math>)</b>				
他人の失敗を見聞きすると、その人が別の行動を取っていたらどうなっただろうかと考える	-.085	-.013	.081	.994
他人の失敗を見聞きすると、その人はどうすれば良かったのかを考える	.179	.298	-.126	.458
因子間相関	1	—	.682	.627
	2	.682	—	.609
	3	.627	.609	—
	4	.493	.480	.403

他者の成功経験の省察過程 (Table 1) については、各因子の信頼性係数が  $\alpha = .83 \sim .70$  の十分な値を示した。第1因子は、良好点・問題点の識別および自分の行動選択肢の想像に該当する項目が含まれ、成功した他者の行動と自身の行動を比較して自身の行動で未だ至らぬ点を考察する様子を表すことから「自身の問題点の識別」と命名した。第2因子は、当事者の行動理由の省察および良好点・問題点の識別に該当する項目が含まれ、成功の理由の考察を表すことから「当事者の成功理由の考察」と命名した。第3因子はすべて、当事者の経験と自身の経験の重ね合わせに該当する項目が含まれたことから「自身の成功経験との重ね合わせ」と命名した。第4因子もすべて、成功の発生プロセスの理解に該当する項目が含まれたことから「成功プロセスの理解」と命名した。これら4因子による分散説明率は50.6%であった。

失敗の間接経験の省察過程 (Table 2) についても、各因子の信頼性係数は  $\alpha = .81 \sim .69$  と十分な値を示した。第1因子は、失敗の発生プロセスの理解および他の行動選択肢の想像に該当する項目が含まれ、失敗発生の背景や傾向を考えながら、失敗を防止する行動を考察する様子を表すことから「失敗プロセスの理解」と命名した。第2因子は、当事者の行動理由の省察および良好点・問題点の識別に該当する項目が含まれ、自身と当事者の行動における問題点を考察する様子を表すことから「自身と当事者における問題点の識別」と命名した。第3因子は、当事者の経験と自身の経験の重ね合わせおよび当事者の行動理由の省察に該当する項目が含まれ、自身と当事者の経験における共通点を考察する様子を表すことから「自身の失敗経験との重ね合わせ」と命名した。第4因子には、他の行動選択肢の想像に該当する項目が含まれたことから「当事者の行動選択肢の想像」と命名した。これら4因子による分散説明率は55.5%であ

った。

他の尺度についてはそれぞれ主成分分析を行い、一因子性を確認した。上述の省察過程の各因子も含め、それぞれ回答の合計値を項目数で除した項目平均を尺度得点とし、以後の分析で用いた。各変数の基本統計量と信頼性係数をTable 3に、変数間の相関係数をTable 4に示す。なお、喜多他 (2007) に基づく省察過程と照らし合わせた分析や考察を進めるため、以降では、上述の因子分析で抽出された因子をFig.1の省察過程に沿った順で提示する。

Table 3 各変数の基本統計量とクロンバックの  $\alpha$  係数

		平均値	SD	$\alpha$ 係数
成功の 間接経験の 省察	成功経験との重ね合わせ	3.11	0.83	.83
	成功理由の省察	3.69	0.79	.71
	自身の問題点の識別	3.27	0.88	.70
	成功プロセスの理解	3.14	0.83	.72
失敗の 間接経験の 省察	失敗経験との重ね合わせ	3.72	0.68	.81
	自身と当事者の問題点の識別	3.36	0.88	.81
	当事者の行動選択肢の想像	3.41	0.99	.69
	失敗プロセスの理解	3.42	0.83	.75
心理的 欲求	コンピテンスへの欲求	3.95	0.62	.79
	自律性への欲求	3.95	0.64	.79
	関係性への欲求	3.84	0.62	.84
自己調整 学習方略	モニタリング方略	3.36	0.68	.69
	メタ認知的方略	3.35	0.76	.64
自発的 学習行動	深い思考	3.19	0.76	.82
	積極探究	2.96	0.78	.81

Table 4 各変数間の相関係数

変数	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 成功経験との重ね合わせ	.32**	.42**	.47**	.38**	.37**	.28**	.43**	.26**	.21**	.25**	.41**	.43**	.44**	.31**
2 成功理由の省察	-	.54**	.48**	.47**	.48**	.39**	.54**	.23**	.21**	.19**	.33**	.32**	.35**	.22**
3 自身の問題点の識別	-	-	.52**	.43**	.62**	.49**	.59**	.29**	.17**	.30**	.32**	.34**	.38**	.28**
4 成功プロセスの理解	-	-	-	.37**	.45**	.35**	.67**	.18**	.26**	.23**	.41**	.42**	.55**	.47**
5 失敗経験との重ね合わせ	-	-	-	-	.62**	.42**	.52**	.33**	.25**	.29**	.29**	.40**	.37**	.21**
6 自身と当事者の問題点の識別	-	-	-	-	-	.51**	.61**	.39**	.25**	.35**	.33**	.42**	.48**	.33**
7 当事者の行動選択肢の想像	-	-	-	-	-	-	.55**	.23**	.19**	.22**	.24**	.29**	.37**	.30**
8 失敗プロセスの理解	-	-	-	-	-	-	-	.32**	.29**	.29**	.45**	.49**	.50**	.51**
9 コンピテンスへの欲求	-	-	-	-	-	-	-	-	.50**	.65**	.17**	.29**	.35**	.26**
10 自律性への欲求	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.39**	.35**	.36**	.44**	.43**
11 関係性への欲求	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.16**	.19**	.29**	.15*
12 モニタリング方略	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.67**	.52**	.45**
13 メタ認知方略	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.52**	.45**
14 深い思考	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.65**
15 積極探究	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

(2) 心理的欲求および間接経験の省察が自発的学習行動に及ぼす影響 (分析1)

心理的欲求および間接経験の省察が自発的学習行動に及ぼす影響を検討するため、Fig3を仮説モデルとした共分散構造分析を行った。自発的学習行動に関しては、深い思考および積極探究のそれぞれを目的変数とした。成功／失敗の間接経験の省察には、Table 1およびTable 2に示した各質問項目の得点の平均値を

用いた。パスの採択基準は $p < .10$ とした<sup>4)</sup>。

深い思考を目的変数とした分析結果では、コンピテンスへの欲求および関係性への欲求から深い思考への直接効果のパスがいずれも有意でなかった。これら2つのパスを除き、Fig4に示すモデルで適合度を検討したところ、適合度指標は良好な値を示した (GFI=.999, CFI=1.000, RMSEA=.000)。

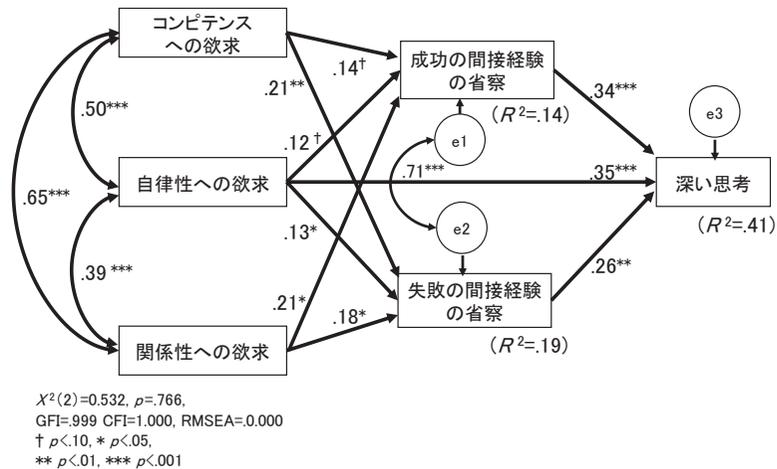


Fig.4 深い思考の因果モデル

積極探究を目的変数とした分析結果では、コンピテンスへの欲求および失敗の間接経験の省察から積極探究へのパスがいずれも有意でなかった。また、関係性への欲求から積極探究への直接効果のパスが負の係数となり、多重共線性の問題が生じている可能性が示唆された<sup>5)</sup>。そこでこれら3つのパスを除き、Fig.5に示すモデルで適合度を検討したところ、

RMSEA以外の適合度指標は良好な値を示した<sup>6)</sup> (GFI = .991, CFI = .993, RMSEA = .070)。

得られたモデルのいずれにおいても自発的学習行動は、成功の間接経験の省察と自律性への欲求から同程度の直接的な影響を受けていた。また、成功および失敗の間接経験の省察には、自律性への欲求よりも、コンピテンスの欲求や関係性の欲求の方が強く関与していた。

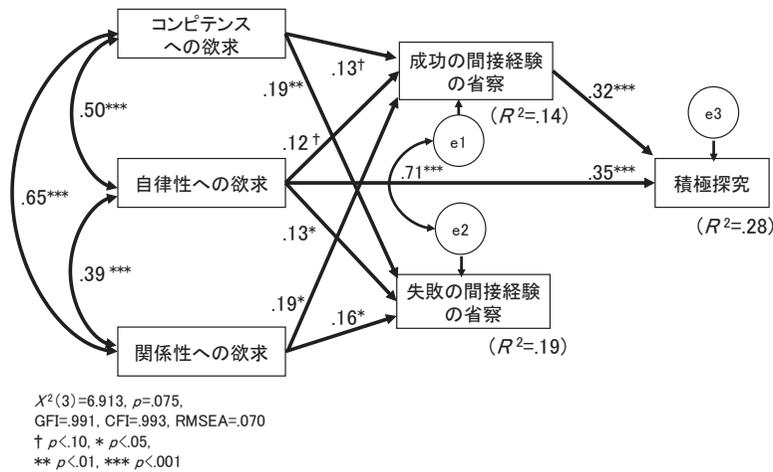


Fig.5 積極探究の因果モデル

(3) 自発的学習行動を促進する成功／失敗の間接経験の省察過程の検討 (分析2)

成功／失敗の間接経験に対する各省察過程を説明変数、自発的学習行動を目的変数とし、強制投入法による重回帰分析を行った。結果をTable 5およびTable 6に示す。成功の間接経験の省察のうち、自発的学習行動への有意な影響が確認されたのは、成功経験との重ね合わせおよび成功プロセスの理解であった。失敗の間接経験の省察では、自身と当事者の問題点の識別および失敗プロセスの理解で有意な影響が示された。決定係数 ( $R^2$ ) は、積極探究よりも深い思考の方が高く、成功経験の省察の方が失敗経験の省察よりも総じて高かった。

Table 5 成功の間接経験の省察過程を説明変数とした重回帰分析結果

説明変数	目的変数	
	深い思考 ( $R^2 = .345^{**}$ )	積極探究 ( $R^2 = .218^{**}$ )
成功経験との重ね合わせ	.210**	.119†
成功理由の省察	.067 n.s.	-.027 n.s.
自身の問題点の識別	.047 n.s.	.037 n.s.
成功プロセスの理解	.399**	.404**

†  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Table 6 失敗の間接経験の省察過程を説明変数とした重回帰分析結果

説明変数	目的変数	
	深い思考 ( $R^2 = .294^{**}$ )	積極探究 ( $R^2 = .170^{**}$ )
失敗経験との重ね合わせ	.033 n.s.	-.075 n.s.
自身と当事者の問題点の識別	.237**	.144†
当事者の行動選択肢の想像	.065 n.s.	.084 n.s.
失敗プロセスの理解	.307**	.311**

†  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

**(4) 自己調整学習方略と成功／失敗の間接経験の省察過程との関連性（分析3）**

モニタリング方略およびメタ認知的方略と各省察過程との相関分析の結果、いずれも有意な正の相関が認められた（Table 7；Table 4からの抜粋）。このうち、成功経験との重ね合わせ、成功プロセスの理解、失敗プロセスの理解では、いずれの学習方略との間にも.40以上の相関が認められた。また、メタ認知的方略は、成功理由の省察を除く他の省察過程との関連の強さが、モニタリング方略よりも顕著であった。

Table 7 間接経験の省察過程と自己調整学習方略の相関係数

省察過程の仮説モデル (Fig.1) における段階	間接経験の省察因子	自己調整学習方略	
		モニタリング方略	メタ認知的方略
1	成功経験との重ね合わせ	.41**	.43**
2	成功理由の省察	.33**	.32**
3	自身の問題点の識別	.32**	.34**
5	成功プロセスの理解	.41**	.42**
1	失敗経験との重ね合わせ	.29**	.40**
3	自身と当事者の問題点の識別	.33**	.42**
4	当事者の行動選択肢の想像	.24**	.29**
5	失敗プロセスの理解	.45**	.49**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

**4. 考察**

**(1) 成功／失敗の間接経験に対する省察過程**

因子分析で抽出された因子は、Fig.1の仮説モデルで取り上げた5つの省察段階と概ね整合していた。以下では仮説モデルの省察過程に沿って、抽出された各因子の内容を吟味する。

仮説モデルの第一段階に相当する因子は、

成功／失敗の間接経験の双方において「成功／失敗経験との重ね合わせ」という因子として抽出された。経験間の共通性の認識という認知方略は、省察過程の最も早い段階で使用されると指摘されている（長谷川他, 2020）。成功／失敗の経験種別を問わず、事例と自身の経験の共通性への着目は、学習者が間接経験を省察する際の始点として重要な役割を果たすと推察される。

この点については観察学習や社会的モデリングの観点からも説明できる。Schunk (1987) および Schunk & Hanson (1985) によると、提示される間接経験のモデルと学習者の間の類似性に関する明確な認識が、習得すべき行動への結果予期を高め、課題遂行を促進する。また、モデルの行動を学習者にとって身近で重要な意味を持つ内容になぞらえることで、行動の効果的な習得が促進される（Gerst, 1971）。つまり間接経験と自身の既有経験の間に共通性を認識できると、自身がとるべき行動への結果予期や学習へのモチベーションが高まり、学習が促進されると考えられる。

第二段階に相当する因子は、成功の間接経験の省察でのみ第2因子「当事者の成功理由の考察」として抽出された。失敗の間接経験については、この段階の省察を想定した質問項目が、失敗の間接経験の省察に関する第2因子「自身と当事者における問題点の識別」に含まれた。この結果は、大学生は失敗の間接経験の省察時に、当事者が失敗に至る行動をとった理由を明確に意識しないまま、自身の行動との比較や問題点の識別に進む可能性を示唆している。つまり失敗事例をつぶさに省察して理由を探索するよりも、問題点の識別に重点を置く傾向が高いと推察される。

第三段階に相当する因子は、成功／失敗の間接経験ともに「自身（と当事者における）問題点の識別」として抽出された。しかし成功の間接経験の省察については、第四段階として想定していた項目が、第三段階の因子に

含まれた。また、第四段階に相当する「当事者の行動選択肢の想像」は、失敗の間接経験の省察でのみ第4因子として抽出された<sup>7)</sup>。成功の間接経験の省察で抽出されなかった理由としては、成功事例の当事者は成功を収めているため、学習者が他の行動選択肢を想像する必要性がなかったためと考えられる。

この結果は、成功の間接経験と失敗の間接経験とで学習プロセスが異なることの傍証とみなせる。成功の間接経験の中では学習者が取るべき行動が示範されているため、学習者はそれをモデリングするために自身の問題点のみを識別すれば良い。しかし失敗の間接経験では取るべき行動が示範されていないため、学習者は問題点を識別するとともに、新たな行動選択肢も考える必要がある。

第五段階に相当する因子「成功／失敗プロセスの理解」は、当該経験からの省察内容や他の間接経験から獲得した教訓を俯瞰し、成功や失敗が発生するプロセスの包括的な理解へと進む段階を表している。第一段階から第四段階までは既有経験との重ね合わせや自身の行動の振り返りといったように、自分自身に焦点を当てた省察が中心である。しかし第五段階では、成功や失敗につながる複数要因の存在やその関係性などにも視点を広げた俯瞰的思考を行う。つまり当事者や自身の問題だけでなく、成功や失敗という結果を生む出来事の構造的な把握に至る段階といえよう。

## (2) 成功／失敗の間接経験の省察による自発的学習の促進効果

分析1の結果では、成功の間接経験の省察は自発的学習行動に対し、自律性への欲求と同程度の促進効果を持つ点が認められた。この結果は、成功事例の積極的活用が自発的学習を促進できる可能性を示唆している。分析2、すなわち省察過程の各因子から自発的学習行動への重回帰分析においても、総じて成功の間接経験の省察の方が自発的学習行動へ

の説明率が高かった。つまり成功事例の省察の方が失敗事例よりも、自発的学習の促進効果が高いと考えられる。直接経験からの学習に関する言及ではあるが、ポジティブ感情を伴う経験は新しい情報の処理を促進し (Frederickson & Branigan, 2005)、成功経験の省察は、課題への自信や努力といった、自律的に学習を進める心的状態とより強く関連する (藤村, 2014)。成功事例の省察の初期段階で自身の成功経験を想起するとポジティブ感情が喚起される可能性を考慮すれば、成功の間接経験の省察が学習資源の更なる探究や深い思考を促進するという本研究の結果を説明できる。

一方、失敗の間接経験の省察については、深い思考にのみ促進効果が現れた。これは、自身の知識やスキル向上に向けて詳細な探究が必要な場合に、失敗事例が有効である点を示している。例えば応用力の高い知識やスキルの習得が求められる場合、「こうすればうまくいく」という成功事例の蓄積だけでなく、「こういう時にはうまくいかない」という失敗事例が加わることで、基本的な法則では対応不可能な条件に関する知識が形成され、知識体系が精緻化される。つまり本研究の結果は、学習を深化させる点においては失敗事例の省察が促進効果を持つ可能性を示唆しているといえよう。

ここで留意すべきは、成功／失敗の間接経験を学習資源として提供しても、要点を押さえた省察を行わなければ自発的学習行動の促進には奏功しない点である。分析2の結果を踏まえると、間接経験の省察を自発的学習につながるには、自身の行動の問題点の識別や適切な行動の想像にとどまらず、成功や失敗のプロセスの理解にまで至ることが望ましい。つまり成功事例や失敗事例を示して学習者が取るべき行動を指南する教育だけでは自律的・継続的な学習にはつながり難い。また、学習の初期段階においては間接経験と自身の

経験の重ね合わせが重要だが、自発的学習に対してはそれほど大きな影響を持ちえない。

つまり自発的学習行動の促進には、多段階の省察を経て最終的に成功や失敗の背景やプロセスの構造的な理解に至る必要がある。例えば失敗事例において当事者や自身の問題行動のみに焦点を当てるのではなく、当事者がなぜ良好な行動を取れたかといった環境要因や、なぜ問題となる行動を取るに至ったのかといった文脈的要因にも視点を広げて事例を理解すると、自身の行動改善以外の対策（例：失敗を生みやすい環境を変えたり、周囲の助けを借りるなど）にまでバリエーションが広がり、最も良好な改善案の探索や改善策の実行可能性の検討など、より精緻な学習につながりやすいと考えられる。

### (3) 成功／失敗の間接経験の省察を促進する心理的欲求

分析1の結果から、コンピテンスへの欲求および関係性への欲求に、間接経験の省察を促進する効果が認められた。この二つの欲求は自発的学習行動への直接効果を持たないが、間接経験の省察には自律性への欲求よりも大きな促進効果を持つ。

これは次の二点を示唆する結果と考えられる。一つは、学習者は教育を受けるだけでなく、自ら学んでいく存在だという点である。自身の欲求が間接経験からの学習に関与しているという結果は、学習者は周囲から強制されずとも、間接経験を踏まえて自発的に学習を進める存在である点を示している。もう一つは、大学生の成長を急ぐあまり自律性ばかりを要求すると、かえって他者の経験、つまり学習環境に存在する数多の学習資源を顧みず、自身の経験や既存の知識にのみ依拠した判断を下しがちとなる懸念である。むしろ周囲との良好な関係構築や自身の能力向上を意識させた方が、他者経験からの学びを促進できる可能性がある。

コンピテンスへの欲求および関係性への欲求に関しては、それぞれが省察を促進する経験の種類に違いが見られた。コンピテンスの欲求は失敗事例の省察への促進効果が大きく、関係性への欲求は成功事例の省察への効果が大きかった。この結果は、他者に対して向ける意識の違いによる可能性が考えられる。

他者の成功を称賛したり、他者が経験した成功への喜びに共感を示すことは、他者との良好な関係を構築する契機となりうる。つまり関係性への欲求が高い場合には、他者の成功経験を単なる学習資源としてではなく、共感的な注意を向けるべき対象と認識している可能性がある。観察学習（Bandura, 1971 原野・福島共訳 2020）では初めに示範事象に注意を向ける段階から始まるが、数ある他者の経験の中から当該経験に注意を向ける際には、関係の構築を望む相手である他者の経験に注意を向けやすい可能性がある。

一方、コンピテンスの欲求が高い場合には、自身の能力向上を重視する。すると関係を構築したい他者ではなく、「反面教師」のように共感しがたい関係にある他者にも注意を向け、その失敗事例を参照する動機を持ちうるだろう。観察学習の理論（Bandura, 1971 原野・福島共訳 2020）では、モデルの対人魅力や親密さが学習を促進するとされるが、コンピテンスの欲求のみが高い場合には、必ずしもこれが当てはまらないケースもあると考えられる。転じて言えば、関係性への欲求が低い学生に、親近感の湧かない他者の経験へ注意を向かせるには、自身の行動を変えようというよりも自身の能力を高めるために他者経験の参照を促す方が、間接経験に対する注意を向けやすい可能性がある。

ただし、上記は推測に基づく部分が大きく、本研究の結果からのみから明確な結論を導くことは難しい。今後、学習者の他者に対する認識を考慮した補完的な調査を行うなど、さらなる検討が望まれる。

#### (4) 成功／失敗の間接経験の省察に関与する学習方略

本研究では、間接経験の省察時に自身の行動を振り返る際や行動実践の段階、すなわち Fig.1の第三段階や第四段階の省察とモニタリング方略との関連を予想していた。しかしモニタリング方略はこの段階のみならず、省察過程全般に関与していた。モニタリング方略は直接経験からの学習をも促進する (Ellis, Mendel, & Aloni-Zohar, 2009) 点を踏まえると、学習資源の経験種別に関係なく、自身の行動を正確に振り返り、適切な行動への変容を促進するために重要な学習方略と考えられる。

メタ認知的方略も省察過程全般に関与しており、特に第五段階や第一段階との関連が強く認められた。失敗の間接経験の省察における第三段階とも強い関連が認められた点を踏まえると、この方略は他者と自身の経験の照合や比較、また経験全体を俯瞰する省察段階において使用されると考えられる。

以上を踏まえると、自身の行動や能力を正確に観察・評価したり、他者と自身の置かれた環境や行動に対する客観的・俯瞰的な思考を習慣づけることが、他者の経験を活用してさらなる学習につながるための支援方策になると考えられる。自己決定的な学習（自己決定学習）に至る初期の段階では、教育者によるフィードバックやコーチング、目標設定などの支援が必要とされる (Grow, 1991)。大学教育の初期においてはこの点にも着目し、やみくもに自律を求めるのではなく、自身の行動を正確に把握して学習を自己調整的に進められるような指導や、他者の経験を精緻に観察・分析し、自身の意思決定や行動に活かす指導が望まれる。

#### (5) 本研究の制限と今後の課題

本研究にはいくつかの方法論上の制限がある。まず、自発的学習の心理メカニズムを解

明するために、諸変数の相互関係について因果的な影響を想定したが、回答データは一度の調査で収集している。分析で示唆された影響の因果関係を明確に検証するには、縦断的なデザインでの調査が求められる。

また、限られた地域の大学生から得られた回答データに基づく分析であり、多様なカリキュラムや学習支援が展開されている大学、それに応じて学び方や生活様式の多様化が進む大学生一般に知見を適用するには限界がある。大学の特徴や地域性を加味したサンプリング、および十分なサンプルサイズを確保した調査により、本研究で見出された知見の一般化を図る必要がある。

そして、本研究では大学生を対象としたが、自発的学習や間接経験からの学習は、就業者においてより一層の重要性をもつと考えられる。大学在学中に習慣として身に付けた他者の経験のとらえ方や思考によって、就業後の自律的な学習者としての成長が促されるのかという点は発展的な検討課題として位置づけられるであろう。加えて、本研究で得られた知見が就業者においても見出されるのかを確認することは、自発的学習の心理的メカニズムの普遍性を検証することにつながり、学術的にも有意義と考えられる。こうした課題を見据えた研究を進めることで、大学生の自発的学習を支援するための理論的かつ実践的な知見を創出することが期待される。

#### 5. まとめ

本研究では間接経験の省察を通じた自発的学習が生じる心理的メカニズムについて、大学生を対象に探索的な検討を行った。

初めに成功、失敗それぞれの間接経験の省察過程を確認したところ、長谷川他 (2020) で提唱された省察過程の仮説モデル (Fig.1) と概ね整合する因子が抽出された。次に自発的学習の心理的メカニズムを検討したところ、学習者自身のコンピテンスへの欲求および関

係性への欲求が間接経験の省察を通じて自発的学習行動を促進する効果が示された。経験の種別としては、成功の間接経験の省察の方が自発的学習行動に幅広くかつ強い関連を示し、間接経験の省察過程では、「問題（あるいは成功）の発生プロセスの理解」と自発的学習行動との間に強い関連が認められた。また、自己調整学習の方略のうち、モニタリング方略やメタ認知的方略が間接経験の省察過程に幅広く影響する点が明らかとなった。

学習者自身の基本的欲求が間接経験の省察に影響を及ぼすという結果は、学習者が教育を受けるだけでなく、他者経験を活用しながら自ら学びゆく存在である点を示唆している。一方、欲求の種類や成功／失敗という間接経験の種別の違いによって、省察および自発的学習への関連性が異なるという結果も示されたため、学習者の志向性や事例の種類を考慮した省察支援が望まれる。省察においては、問題（あるいは成功）の発生プロセスの理解が自発的学習と強く関連していたため、行動改善のみならず発生プロセスの理解にまで至るような体系的省察の支援が望まれる。

## 注記

- 1) 藤田（2010）による認知的方略は、メタ認知を用いた学習調整のための方略を表しているため、本稿では「メタ認知的方略」と記す。
- 2) 本研究では分析1の前に、成功／失敗の間接経験の省察を尋ねる尺度項目の因子構造を把握する。ここでの「省察過程」とは、把握した各因子を指す。
- 3) これらの学習方略は一方向的に間接経験の省察に影響を及ぼすとは限らない。間接経験の省察によって自己調整学習方略が高められるケースも考えられるため、本研究では回帰分析ではなく相関分析によって関連性の検討を行った。
- 4) 採択基準を $p < .05$ としたところ、モデル

の適合度が全体的に悪くなり、とりわけRMSEAが.05を超えたため、 $p < .10$ を採択基準とした。

- 5) 深い思考を目的変数として分析した結果でも、関係性への欲求からの直接効果のパスは負の係数であり、かつ有意でなかった。
- 6) 関係性への欲求から積極探究へのパスを除くと、いずれのモデルもRMSEAが0.05を超えた。
- 7) 失敗の間接経験の省察では因子として抽出されたが、因子を構成する項目は2項目と少なかった。質問項目の作成時には、仮定した省察過程の各過程について3ないし4つの質問項目を作成し、「当事者の行動選択肢の想像」にも3項目が割り当てられていたが、因子分析の結果、このうちの1項目の因子負荷量が.35以下となり、削除された。今後、尺度としてこれらの質問項目を用いる際には、項目数の追加などの検討が必要である。

## 引用文献

- Bandura, A. (1971). *Psychological modeling: Conflicting theories* (1st ed.) Aldine-Atherton Inc. (バンデューラ, A. (編) 原野 広太郎・福島 脩美 (共訳) (2020). 新装版 *モデリングの心理学 — 観察学習の理論と方法 —* 金子書房)
- Ellis, S., & Davidi, I. (2005). After-event reviews: Drawing lessons from successful and failed experience. *Journal of Applied Psychology, 90*, 857-871.
- Ellis, S., Mendel, R., & Aloni-Zohar, M. (2009). The effect of accuracy of performance evaluation on learning from experience: The moderating role of After-Event Reviews. *Journal of Applied Psychology, 39*, 541-563.
- Ellis, S., Mendel, R., & Nir, M. (2006). Learning

- from successful and failed experience: The moderating role of kind of after-event review. *Journal of Applied Psychology*, *91*, 669-680.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, *19*, 313-332.
- 藤村 まこと (2014). 成功経験と失敗経験の振り返りが自信と努力量に及ぼす影響 福岡女学院大学紀要, *15*, 81-87.
- 藤田 正 (2010). 大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係 奈良教育大学紀要, *59*, 47-54.
- Gerst, M. S. (1971). Symbolic coding processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, *19*, 7-17.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, *41*, 125-149.
- 長谷川 尚子・三沢 良・山口 裕幸 (2020). 事故事例からの学習における省察過程の検討：若年作業監理者が効果的に学ぶための認知方略への着目 人材育成研究, *16*, 1, 3-13.
- 今泉 崇・武田 祐一・楠神 健 (2014). 「他山の石」置換え支援ツールの開発 JR EAST Technical Review, *49*, 33-36.
- 石橋 里美 (2023). 内発的モチベーション. 角山 剛・石橋 里美 (著)モチベーションの心理学 (pp.67-79) サイエンス社
- 喜多 里己・谷津 裕子・新田 真弓・神谷 桂・平澤 美恵子 (2007). 周産期医療における倫理的問題に関する看護者の学習体験—継続的なグループディスカッションを通して— 日本赤十字看護大学紀要, *21*, 14-23.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Parsippany, NJ: Globe Fearon, Inc.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. The Sterling Lord Agency Inc. (レビンソン, D. 南博 (訳) (1992). ライフサイクルの心理学 上 講談社)
- Newman, R. S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp.283-301). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 西村 多久磨 (2019). 自己決定理論 上淵 寿・大芦 治 (編著) 新 動機づけ研究の最前線 (pp.45-73) 北大路書房
- 大久保 智生・加藤 弘道 (2005). 青年期における個人—環境の適合の良さ仮説の検証—学校環境における心理的欲求と適応感との関連— 教育心理学研究, *53*, 368-380.
- Ryan, R. M., & Deci, E. I. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. I. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press.
- 櫻井 茂男・大内 晶子・及川 千都子 (2009). 自ら学ぶ意欲の測定とプロセスモデルの検討 筑波大学心理学研究, *38*, 61-71.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, *57*, 149-174.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *77*, 313-322.

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 11*, 307-313.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.

## 付記

本稿は第1著者が九州大学大学院人間環境学府へ提出した2021年度博士論文の一部を加筆修正し、再構成したものである。

